



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo

Coords.

María José García Orta
Román Martín Santos

Dykinson, S.L.

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Coords.
MARÍA JOSÉ GARCÍA ORTA
ROMÁN MARTÍN SANTOS

Dykinson, S.L.

2022

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN: PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2022

N.º 62 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-081-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
-------------------	----

SECCIÓN I ESTRUCTURA Y PODER DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1. LA NUEVA RADIO DEL SIGLO XXI: INTERACTIVA, MULTIFORMATO Y MULTICANAL	15
SARA INFANTE PINEDA	

CAPÍTULO 2. MODELOS DE NEGOCIO DE LA RADIO: CONFIGURACIÓN TEÓRICA TRAS LA IRRUPCIÓN DE INTERNET.....	33
NAIR PRATA	
DANIEL MARTÍN-PENA	
HENRIQUE CORDEIRO MARTINS	
KAMILA AVELAR	

CAPÍTULO 3. POSICIONAMIENTO EN LOS MOTORES WEB Y REDES SOCIALES DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ECUADOR.....	52
MARLENE MOSQUERA-GONZÁLEZ	
JOSELYN TIGSILEMA LÓPEZ	

CAPÍTULO 4. PERIODISMO DE DATOS EN CABECERAS GENERALISTAS: TEMÁTICAS PRINCIPALES, ACTORES Y OBJETIVOS DE PUBLICACIÓN.....	71
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ	

CAPÍTULO 5. PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE DE MAR DEL PLATA 2008-2018	88
CARMEN ALCARAZ SANZ	

CAPÍTULO 6. CONTROL, MANIPULACIÓN Y CENSURA DURANTE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE. LA INFLUENCIA DEL PODER POLÍTICO EN LA COBERTURA INFORMATIVA DEL DESASTRE AMBIENTAL	113
ISABEL LEMA BLANCO	

CAPÍTULO 7. INJERENCIAS GUBERNAMENTALES EN LA COMPETENCIA ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL GASTO PÚBLICO EN PUBLICIDAD INSTITUCIONAL	135
RAÚL ROJAS-ANDRÉS	
MIGUEL ÁLVAREZ-PERALTA	

CAPÍTULO 8. LA CONFIANZA DE LOS RESIDENTES DE UN DESTINO TURÍSTICO EN LA COMUNICACIÓN DE LAS AUTORIDADES DURANTE LA PANDEMIA. EL PAPEL MODERADOR DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS 154

MAJA ŠERÍĆ
ĐURĐANA OZRETIĆ DOŠEN

CAPÍTULO 9. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DE LA POSVERDAD..... 175

JORGE SALINAS MENGUAL

SECCIÓN II

ANÁLISIS DEL DISCURSO, CONSTRUCCIÓN IDEOLÓGICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

CAPÍTULO 10. EL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES: POSIBLES INFLUENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE UN DISCURSO DEL ODIO..... 190

JORGE SALINAS MENGUAL

CAPÍTULO 11. DIÁLOGO, VALORES Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO..... 205

MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL

CAPÍTULO 12. EL DISCURSOS DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA ESCUELA RURAL DE LA POSGUERRA DE LA PROVINCIA DE TERUEL: LOS BOLETINES DE EDUCACIÓN, CUADERNOS DE FALANGE Y LIBROS DE TEXTO 219

ESTEFANÍA CONFORTE GARCÍA

CAPÍTULO 13. LOS TÉRMINOS “ESPAÑA VACÍA, VACIADA Y DESPOBLADA”: SIGNIFICADO Y PRESENCIA EN LA CONVERSACIÓN MEDIÁTICA..... 235

JOSÉ JUAN VERÓN LASSA
JAVIER HERNÁNDEZ RUIZ

CAPÍTULO 14. RESISTENCIA A TRAVÉS DEL CONSUMO CULTURAL. EL VIDEOJUEGO COMO ALTERNATIVA DISCURSIVA CONTRAHEGEMÓNICA.....260

MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 15. SIR WINSTON SPENCER CHURCHILL (1874-1965): TEXTUAL ANALYSIS OF A SELECTED CORPUS FOR TRANSLATION AND COMMUNICATION EXPERTS..... 281

FRANCISCO GODOY TENA

CAPÍTULO 16. NON-VERBAL COMMUNICATION: THINGS WORDS DO NOT SAY	301
ÁNGEL LÓPEZ-GUTIÉRREZ	

SECCIÓN III FEMINISMO CRÍTICO

CAPÍTULO 17. LA METÁFORA DEL CABALLO DE TROYA: LA PROMOCIÓN DE LA MARCA PERSONAL DISFRAZADA DE FEMINISMO. EL CASO DE ‘MODERNA DE PUEBLO’ Y ‘FLAVITA BANANA’ EN INSTAGRAM	323
INMACULADA SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN	
CAPÍTULO 18. LA ETNOGRAFÍA DIGITAL EN CLAVE FEMINISTA: PRINCIPALES DEBATES, BUENAS PRÁCTICA E INVESTIGACIONES APLICADAS	347
SALOMÉ SOLA-MORALES	
SANDRA ARENCÓN-BELTRÁN	
CORA CUENCA-NAVARRETE	
CAPÍTULO 19. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ECOFEMINISTAS EN AMÉRICA LATINA EN DEFENSA DEL TERRITORIO Y LA VIDA.....	366
M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ	
LAURA MELINA MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 20. LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES MARROQUÍES EN REDES SOCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA POBLACIÓN EMIGRADA EN ESPAÑA	380
CELIA DE MARCOS FERNÁNDEZ	
LUCÍA BENÍTEZ EYZAGUIRRE	
CAPÍTULO 21. EVALUACIÓN EX POST DE UN PROYECTO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M BASADO EN LA TÉCNICA DEL FOUND FOOTAGE	396
JAVIER VALSECA DELGADO	
DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES	
CAPÍTULO 22. PRESENCIA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL ONLINE: REDES SOCIALES Y TELETRABAJO COMO UNA REALIDAD EN CONSTRUCCIÓN.....	420
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN	
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	

CAPÍTULO 23. LAS MEDIDAS DE CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR DURANTE Y DESPUÉS DE LA COVID-19 PERPETÚAN EL ROL TRADICIONAL EN MUJERES CUIDADORAS	435
EVA M ^a BELLIDO VENEGAS VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA	
CAPÍTULO 24. LA CONFORMACIÓN DE MODELOS DE FAMILIA Y DE GÉNERO EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DEL SOCIALISMO ESPAÑOL (1879-1936): UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.....	454
JUAN-MIGUEL ARRANZ	
CAPÍTULO 25. LA TRADUCCIÓN COMO PRETEXTO PARA ALZAR LA VOZ: LA <i>APOLOGÍA DE LAS MUJERES</i> , DE INÉS JOYES Y BLAKE.....	474
ALICIA VARA LÓPEZ	
CAPÍTULO 26. EXIGENCIAS ESTÉTICAS Y ROLES TELEVISIVOS	492
DE LAS PRESENTADORAS DE <i>INFOTAINMENT</i> EN OPINIÓN DE LAS AUDIENCIAS ESPAÑOLAS	492
INMACULADA CONCEPCIÓN AGUILERA GARCÍA	
CAPÍTULO 27. <i>MISS MERCANCÍA</i> : OPERACIONES MAQUÍNICAS: BIOPODER Y BIOPOLÍTICA SOBRE LOS CUERPOS DE LAS MUJERES. UNA CRÍTICA FEMINISTA A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA VIDA A PARTIR DEL ARTE DE ACCIÓN.....	507
DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES. JAVIER VALSECA DELGADO	
CAPÍTULO 28. ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIALES DE PÉRDIDA DE PESO EN UNA COMUNIDAD ONLINE DE TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD.....	530
LARA MARTIN-VICARIO MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ-SÁNCHEZ	

SECCIÓN IV

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: NUEVAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 29. EL MODELO DIDÁCTICO: UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	550
TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO	
CAPÍTULO 30. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DOCENTES VINCULADAS CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	570
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 31. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	586
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ	
MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 32. NEUROCOMUNICACIÓN; CÓMO CAPTAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO FAVORECIENDO SU APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE.....	601
JUAN PEDRO BARBERÁ CEBOLLA	
MARÍA ÁNGELES CHAVARRÍA AZNAR	
CAPÍTULO 33. PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO	617
DAVID ESTEBAN BALDIÓN HENAO	
CAPÍTULO 34. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN LA DOCENCIA DE LA LENGUA INGLESA.....	632
ISABEL LÓPEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 35. PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ALFABETIZACIÓN, POESÍA, BIOGRAFÍA Y CREATIVIDAD.....	645
JUAN ROMÁN BENTICUAGA	
CAPÍTULO 36. SMARTPHONE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN E INTENCIÓN DE USO DEL ALUMNADO; REVISIÓN SISTEMÁTICA	658
BELINDA UXACH MOLINA	
CAPÍTULO 37. TUITERATURA EN EDUCACIÓN: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS DIGITALES	677
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ	
JAVIER MULA FALCÓN	
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 38. RESILIENCIA: UNA COMPETENCIA EDUCATIVA BASADA EN LA CONCIENCIA.....	691
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 39. COVID-19 Y FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: UNA APUESTA DESDE LAS TICS.....	704
RAQUEL LOZANO BLASCO	
M ^º JESÚS CARDOSO MORENO	
LUIS BARRIO ARANDA	
CAPÍTULO 40. HORIZONTES DE LA UNIVERSIDAD EN ECUADOR: DE LA COMPLEJIDAD A LA CONCIENCIA EN SUS FUNCIONES	723
FERNANDO LARA LARA	

CAPÍTULO 41. A SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF PHD THESES ON ADVERTISING DEFENDED IN SPAIN DURING 2010-2021	737
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ	
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	

SECCIÓN V
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y APLICACIÓN AL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO 42. LA MENTE BILINGÜE.....	768
CRISTINA JULIANA GONZÁLEZ CELADA	
CAPÍTULO 43. ORIENTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	790
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 44. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS DENTRO DEL ÁMBITO BILINGÜE	810
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 45. IS IT WORTH CORRECTING L2 LEARNERS' WRITTEN ERRORS?.....	829
MIGUEL BLÁZQUEZ-CARRETERO	
CAPÍTULO 46. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA EN MARRUECOS: NUEVOS RETOS PARA LA ERA DIGITAL..	863
KHATIMA EL KRIRH	
CAPÍTULO 47. PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: AUMENTAR LA FRECUENCIA DE USO Y LA EFICACIA ATRIBUIDA A LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE	879
STEFANIE JOHN	
TIM HAMMRICH	
CAPÍTULO 48. APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN: ¿ES EFICAZ EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN UN ENTORNO TÁNDEM?	915
TIM HAMMRICH	
STEFANIE JOHN	
CAPÍTULO 49. LA ATENUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL HABLA DE LA HABANA. UN ESTUDIO PILOTO CON EL CORPUS PRESEEA	937
JIALING GOU	

BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS DENTRO DEL ÁMBITO BILINGÜE

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO

Universidad Internacional de La Rioja

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

Centro Universitario de la Defensa San Javier

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, con el advenimiento de la globalización, el mundo ha sido testigo de numerosas variaciones geográficas, socioeconómicas y socioculturales, que han tenido enormes implicaciones en la forma en que las personas viven, se comunican, viajan y se entretienen en todo el mundo. Naturalmente, este gran fenómeno también ha influido fuertemente en el campo educativo implicando cambios en la forma en que las personas leen, escriben, estudian idiomas, buscan información y abordan el conocimiento. En otras palabras, la globalización ha reformado los procesos educativos y de aprendizaje. Por lo tanto, considerando que las sociedades son más multiculturales y multilingües que nunca, instituciones educativas como el Consejo de Europa diseñaron documentos oficiales para establecer las pautas para el aprendizaje de una lengua extranjera, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL). Además, surgieron nuevos enfoques y métodos pedagógicos para ajustar los procesos educativos a los nuevos escenarios socioculturales. Este es el caso de los dos enfoques principales que se tratarán en este trabajo: la instrucción AICLE y el Aprendizaje y la Enseñanza Basados en Tareas.

Hoy en día, las instituciones educativas tienen que adaptar sus planes de estudio a las necesidades sociales actuales del siglo XXI, en el que el dominio de varios idiomas y la adquisición de competencias clave aplicables en contextos del mundo real son una necesidad. En efecto, los

agentes educativos deben asegurar la provisión de una formación integral para convertir a los jóvenes estudiantes de lengua extranjera en ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo globalizado. Por lo tanto, fomentar el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de L2 en contextos de aprendizaje auténticos requiere implementar estrategias dinámicas e innovadoras. Por esa razón, tanto CLIL como la instrucción basada en tareas ganaron un gran impulso en los contextos educativos. Según Nunan (2004), la influencia de TBLT en la formulación de políticas educativas y su combinación con la enseñanza del inglés lo convirtieron en la piedra angular de muchos centros educativos.

En cuanto a la instrucción AICLE, durante la última década cada vez más instituciones educativas se están adhiriendo a la implementación de currículos bilingües. En consecuencia, la relevancia de ambas perspectivas educativas las convirtió en objeto de estudio común de numerosos autores durante las décadas anteriores, pero la mayoría de estos estudios se orientaron hacia un análisis aislado de ambos enfoques. Sobre esta base, el análisis de las posibilidades pedagógicas de emplear el enfoque basado en tareas dentro de entornos AICLE debería ser una prioridad máxima para investigadores y profesores bilingües.

A lo largo de las últimas décadas, muchos expertos han estudiado las posibilidades pedagógicas de implementar CLIL y TBLT en la educación, pero aún existen muchas líneas de estudio relacionadas con ellos que deben abordarse desde una perspectiva más amplia para proporcionar una visión más profunda de ambos enfoques pedagógicos.

Así, este estudio pretende cubrir las siguientes características relacionadas con la implementación de TBLT en áreas bilingües. En primer lugar, este estudio tiene como objetivo profundizar en los posibles beneficios y desventajas de usar tareas en entornos AICLE, ya que sus principios están estrechamente relacionados. De hecho, establecer relaciones entre ambos enfoques y construir una visión más integral de los mismos podría ser útil para promover la integración entre diversas áreas temáticas y temáticas. En segundo lugar, la mayor parte de la literatura que trata sobre los fundamentos de CLIL y TBLT es puramente teórica y, a veces, carece de utilidad práctica para los profesores bilingües. Por lo tanto, en este trabajo también se analizarán ambos enfoques de aprendizaje desde

un punto de vista práctico para proporcionar a los educadores CLIL una variedad de estrategias de aprendizaje, técnicas de instrucción y procedimientos de clase en relación con el diseño de tareas.

2. OBJETIVOS

Aunque este artículo tiene una base teórica sólida, una parte importante de esta investigación estará dirigida a realizar una reflexión intensiva sobre las posibilidades prácticas de implementar tareas en entornos AICLE. Por tanto, con el fin de optimizar el proceso de diseño de tareas CLIL se llevará a cabo un examen profundo de la funcionalidad de varias herramientas específicas, incluyendo la pirámide CLIL, algunas plantillas de planificación de tareas o el TBLT, entre otras. Además, estos instrumentos se tomarán como referencia para crear un modelo de plantilla más elaborado, destinado a ser utilizado para el diseño de tareas por parte de docentes bilingües. Por último, la descripción de esta versión ampliada de la plantilla se contextualizará e ilustrará dentro de una secuencia real de tareas CLIL, con el fin de analizar los componentes de esta herramienta y discutir su utilidad desde un punto de vista práctico. Entre los objetivos específicos, podemos destacar los siguientes:

- Establecer relaciones entre los principios AICLE y la Enseñanza y el Aprendizaje Basados en Tareas.
- Investigar los beneficios pedagógicos del empleo de tareas en la enseñanza bilingüe.
- Profundizar en los recursos y herramientas prácticas destinadas a la planificación de tareas AICLE.
- Mejorar las herramientas prácticas existentes para el diseño de tareas en entornos bilingües con el fin de proporcionar instrumentos más completos y detallados.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL ENFOQUE CLIL LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

CLIL se refiere a un enfoque dual de la educación bilingüe en el que se utiliza una lengua objetivo (TL) como medio para enseñar y aprender contenido no lingüístico. Como aprender un idioma no es el objetivo, AICLE fomenta la adquisición de L2 y luego se centra más en el desarrollo de la fluidez que en la precisión. De hecho, la fluidez se adquiere a través de contextos comunicativos en los que los aprendices tienen propósitos diversos. Dado que AICLE tiene un enfoque orientado a la acción y a la tarea, los profesores deben utilizar métodos de enseñanza diversificados y auténticos para motivar a los alumnos. Según Tardieu y Doltisky (2012). “El MCER ofrece una visión del aprendizaje de idiomas que mejora la dimensión social del individuo a través de un enfoque basado en la acción en el que la comunicación humana no debe limitarse a una actuación en una situación dada” (p. 2).

La Comisión Europea de las Lenguas estableció los siguientes objetivos generales de AICLE en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL, 2001): permitir a los alumnos ampliar sus conocimientos sobre una materia; mejorar las habilidades de los estudiantes en un idioma extranjero; dar a los alumnos una perspectiva intercultural de la materia, estimulando así su interés y formando nuevas actitudes hacia otras culturas.

Aunque las fortalezas y el potencial educativo de AICLE se han documentado ampliamente desde un punto de vista teórico, había muy pocos recursos prácticos. Los profesores necesitan pautas metodológicas claras para cumplir con la naturaleza de doble enfoque de AICLE para integrar con éxito el contenido y el lenguaje. En este contexto de falta de orientación práctica, Coyle ideó un marco teórico pero flexible que consta de 4 principios básicos interrelacionados de AICLE: contenido, cognición, comunicación y cultura. El Marco de las 4C es una guía práctica basada en el Enfoque de Plurilfabetización y tiene como objetivo fortalecer la comprensión conceptual del alumno. Este enfoque defiende el ideal de que al integrar el aprendizaje en un sentido holístico podemos tener un impacto en todos los idiomas, incluida la lengua materna y las

lenguas extranjeras. Por lo tanto, los profesores CLIL, los escritores de libros de texto y los desarrolladores de materiales pueden utilizarlo como referencia para diseñar materiales de calidad, ricos y auténticos destinados a enseñar contenidos a través del lenguaje (Coyle, 2007, 2010).

A continuación, se enumeran y se definen brevemente los componentes principales del Marco de las 4C de Coyle:

- El contenido no solo se centra en el conocimiento y las habilidades, sino que también se refiere a cómo los alumnos construyen su propio aprendizaje personalizado a través de estrategias y la comprensión de la forma en que desarrollan sus habilidades. Otro aspecto clave es la progresión hacia un modelo transversal porque los estudiantes establecerán relaciones entre materias y temas diversos.
- La cognición está estrechamente relacionada con las habilidades de pensamiento que fueron estudiadas y clasificadas en la Taxonomía de Bloom en “Habilidades de pensamiento de orden inferior y de orden superior”. En el diseño y la implementación de CLIL, se deben tener en cuenta las habilidades de pensamiento de nuestros alumnos para garantizar que puedan realizar actividades con éxito y proporcionar andamiaje y apoyo si es necesario.
- La comunicación es primordial cuando se aprende contenido a través de una lengua extranjera, ya que los alumnos tienen que interpretar y reconstruir el contenido y los significados en contextos de aprendizaje específicos. Además, dado que la entrada del idioma debe ser auténtica y rica, las habilidades de negociación y trabajo en equipo son necesarias para comprender los contenidos.
- La cultura puede verse como la combinación de la conciencia, la identidad y la ciudadanía de “uno mismo y del otro” hacia una comprensión global e intercultural. La conciencia intercultural es uno de los pilares de AICLE y la cultura está conectada

con la creación de comunidades de aprendizaje en todo el mundo a través de medios digitales.

Finalmente, cabe señalar que para implementar el Marco de las 4C en AICLE, los cuatro bloques deben integrarse desde una perspectiva holística y centrarse en sus vínculos. No pueden funcionar de forma aislada ya que se interrelacionan entre sí. Además, el enfoque multifacético CLIL requiere una estrecha colaboración entre los profesores de contenido y los profesores de idiomas para establecer vínculos curriculares entre las diversas áreas temáticas y diseñar e implementar medidas de enseñanza y aprendizaje en la misma dirección.

3.2. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA BASADOS EN TAREAS

Para empezar, es necesario profundizar en el significado del término “tarea” y analizar sus principales constituyentes y características. El concepto de tarea ha sido definido en múltiples ocasiones por numerosos autores, quienes lo han adoptado desde diversas perspectivas. Sin embargo, también han llegado a un consenso sobre numerosas características comunes de la naturaleza de las tareas. El MCER (2001) definió una tarea “como cualquier acción intencionada considerada por un individuo como necesaria para lograr un resultado determinado en el contexto de un problema a resolver, una obligación a cumplir o un objetivo a lograr” (p. 10).

Para empezar, Prabhu describió las tareas como actividades que requieren que los estudiantes utilicen la información que se les proporciona para llegar a un resultado por medio de procesos de pensamiento. Los docentes tienen que ser capaces de controlar, organizar y hacer ajustes en ese proceso. Además, agregó que los enfoques TBLT son ideales para practicar LE, ya que las tareas tienen objetivos específicos y la L2 se utiliza como medio para lograrlos y la participación total de los estudiantes en la finalización de la tarea hace que aprendan la LM de manera inconsciente. De manera similar, Willis y Willis señalaron la diferencia entre tareas y ejercicios gramaticales, debido al hecho de que en las tareas los alumnos pueden hacer uso de una amplia gama de estructuras lingüísticas, que no se especifican ni proporcionan de antemano, para

lograr el resultado de la tarea. También sostuvieron la eficacia de la enseñanza de una LE mediante la realización de tareas reales en las que se debe utilizar un lenguaje real (Willis y Willis, 2007).

Según Nunan (2004), una tarea pedagógica es una

pieza de trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma objetivo mientras su atención se enfoca en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significado, y en el cual la intención es transmitir significado en lugar de manipular la forma” (p. 4).

Shekan estableció los siguientes cinco fundamentos de tareas: el significado es una prioridad; los aprendices no reciben significado de otras personas solo para repetirlo; las tareas están relacionadas con experiencias laborales reales; completar una tarea tiene que ser un proceso significativo; el resultado de la tarea es el elemento central para la evaluación de la tarea.

Lee (2000) estableció la siguiente definición doble de una tarea: “Una actividad o ejercicio en el salón de clases que tiene un objetivo alcanzable solo mediante la interacción entre los participantes, un mecanismo para estructurar y secuenciar la interacción y un enfoque en el intercambio de significado” (p. 32).

Según Ellis (2003), una tarea pedagógica es un plan de trabajo que requiere que los alumnos procesen el lenguaje pragmáticamente para lograr un resultado que pueda evaluarse en términos de si se ha transmitido el contenido proposicional correcto o apropiado” (p. 16). También sugirió que cualquier curso basado en tareas involucra las siguientes variables: la naturaleza de la entrada de la tarea, la forma en que se proporciona la información a los estudiantes, tanto las demandas cognitivas como el discurso necesario para realizar la tarea y el producto esperado de la tarea.

Además, Ellis (2003) articuló las principales características de una tarea: una tarea es un plan de trabajo; una tarea se centra en el significado; una tarea está diseñada para usar el lenguaje en procesos del mundo real; una tarea puede implicar cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas;

una tarea involucra procesos cognitivos; una tarea tiene un resultado comunicativo claramente definido.

En su trabajo “Integrando el enfoque basado en tareas para la enseñanza AICLE”, Tardieu y Doltisky (2012) describieron a los estudiantes de idiomas como agentes sociales en una perspectiva comunicativa social. Citaron el MCER para describir a los usuarios y aprendices de idiomas como “miembros de la sociedad que tienen tareas (no exclusivamente relacionadas con el idioma) para lograr un conjunto determinado de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción particular” (MCER, 2001, p. 9, en Tardieu y Doltisky, 2012, p. 7).

TBLT se basa en el concepto de aprendizaje experiencial, porque requiere la participación de los estudiantes para aprender haciendo y las experiencias personales de los estudiantes se utilizan como puntos de partida. Según Nunan (2004), el crecimiento intelectual de los estudiantes requiere que se involucren y reflexionen sobre secuencias de tareas. Al describir la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, Nunan afirma que: “(...) los aprendices pasan de lo que ya saben y pueden acometer la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades. Lo hacen por experiencia inmediata, y luego van más allá de la experiencia inmediata a través de un proceso de reflexión y transformación” (Nunan, 2004, p. 12).

A lo largo de sus diversos estudios lingüísticos, Kohonen enfatizó la relación entre las ideas de centrarse en el alumno y la autonomía con el concepto de aprendizaje experiencial. Además, estableció el modelo para TBLT mediante el desarrollo de un modelo articulado con principios de acción que deben tenerse en cuenta para aplicar el aprendizaje experiencial. Nunan (2004, p. 12) resumió esta lista de preceptos de la siguiente manera:

- Fomentar la transformación del conocimiento dentro del alumno en lugar de la transmisión del conocimiento del profesor al alumno.
- Animar al alumno a participar activamente en pequeños grupos colaborativos.

- Adoptar una actitud holística hacia el tema en lugar de una actitud estática, atomista y jerárquica.
- Enfatizar el proceso más que el producto, aprender a aprender, auto-indagación, habilidades sociales y de comunicación.
- Fomentar el aprendizaje autodirigido en lugar del dirigido por el maestro.
- Promover la motivación intrínseca más que la extrínseca.

4. RESULTADOS

Según Lee (2000), el objetivo de una tarea debe alcanzarse mediante la interacción entre los participantes de forma estructurada y secuenciada. De hecho, necesitan centrarse en el intercambio de significados. Willis se centró en el propósito comunicativo del uso de una LE y señaló que una tarea comunicativa provoca un resultado a través del intercambio de significados (Willis, 1996). De manera similar, Meyer (2010) opina que cuando los estudiantes de idiomas se involucran en tareas comunicativas significativas y tratan de transmitir mensajes para lograr un objetivo, desarrollan sus habilidades comunicativas y lingüísticas de una manera más rica. De hecho, Swain reconoció que los estudiantes encuentran y resuelven problemas lingüísticos, especialmente cuando se enfrentan a experiencias de resolución de problemas y desarrollo de conocimientos. Luego, los estudiantes de LE tienen la oportunidad de hacer uso del lenguaje auténtico con un propósito y poner en práctica estrategias de comunicación mientras realizan tareas. En otras palabras, pueden experimentar con el idioma de destino en contextos reales y comunicativos.

Baharun y sus compañeros de trabajo de la Universidad de Malasia investigaron las relaciones entre TBLT y el desarrollo de habilidades orales de los estudiantes de EFL. En su estudio, investigaron las interacciones entre los estudiantes al desarrollar diferentes tipos de tareas de comunicación. También examinaron qué tipos de tareas son más adecuadas para promover interacciones ricas y significativas entre los alumnos, con el fin de producir lenguaje de forma colaborativa. Según ellos, “ciertos tipos de tareas alientan a los alumnos a interactuar más, por lo tanto,

participan en episodios de interacción negociada y resultados modificados” (Baharun et al, 2016, p. 571).

El principal objetivo de su estudio fue establecer relaciones entre las tareas comunicativas y las características de los discursos orales de los estudiantes de LE. Para ello, analizaron las interacciones de los estudiantes al realizar tareas de rompecabezas y toma de decisiones. Encontraron que ambos tipos de tareas desencadenaban interacciones entre los participantes al pedir explicaciones o aclaraciones para generar significados de manera conjunta. Sin embargo, en las tareas de toma de decisiones la cantidad e intensidad de negociación fue superior en comparación con las tareas de rompecabezas. Debido a ese mayor nivel de negociación y colaboración, los alumnos crearon ideas más complejas.

Aunque la gran mayoría de las implicaciones pedagógicas de TBLT están vinculadas a la mejora de las habilidades orales en el idioma de destino, no debemos olvidar que las tareas podrían aplicarse con éxito en las aulas de EFL para permitir que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura y escritura. Según Panavelil (2015), un enfoque TBLT ofrece a los estudiantes de LE un entorno de aprendizaje libre, relajado y creativo que es ideal para superar sus problemas y temores cuando intentan escribir en inglés.

Panavelil (2015) declara que

Es un enfoque que ofrece a los estudiantes el material que tienen para involucrarse activamente en el proceso de su aprendizaje, permitiéndoles explorar sus ideas libremente y usar sus propias palabras sin preocuparse por los errores en la gramática, el vocabulario y otros aspectos mecánicos de escribir (p. 116).

El autor también explica cómo se podrían aplicar los pasos del proceso de las tres etapas de Willis a la hora de trabajar las habilidades de escritura con los estudiantes o al convertir la lectura de un texto en una tarea.

Dave y Jane Willis (2007) clasificaron las tareas destinadas a que los estudiantes mejoren sus habilidades de lectura y escritura de lengua extranjera (LE) en las siguientes categorías:

- Listado de tareas, que incluyen lluvia de ideas y búsqueda de hechos.

- Ordenar y clasificar, como secuenciar, jerarquizar y clasificar.
- Tareas de emparejamiento, por ejemplo, emparejar descripciones con imágenes.
- Comparar tareas, para encontrar similitudes y diferencias.
- Tareas de resolución de problemas, disponiendo situaciones de la vida real o contextos de estudio de casos.
- Proyectos y tareas creativas, por ejemplo, crear un periódico de clase o hacer una encuesta.
- Compartir experiencias personales, como contar historias o narrar anécdotas.

El uso de la lengua materna (MT) en las aulas de ELT siempre ha sido un tema controvertido que ha provocado el choque de dos líneas de pensamiento opuestas. En su artículo “Uso de la lengua materna en el modelo de enseñanza de idiomas basado en tareas”, Viet-Hung (2012) analizó ambos puntos de vista enfrentados. Por un lado, los partidarios de un enfoque monolingüe para la enseñanza de la LE sostienen que su plan de estudios debe enseñarse completamente a través del idioma de destino, ya que, si se usa L1 en la enseñanza de la LE, existe un alto riesgo de que los estudiantes se vuelvan dependientes de su MT y tendrá un dominio limitado de la L2.

Según Viet-Hung (2012), “evitar la L1 o cualquier otro idioma podría derivar de la creencia de que otros idiomas son un obstáculo para el aprendizaje de lenguas extranjeras” (p. 25). Por otro lado, numerosos investigadores han mostrado su desacuerdo con el enfoque monolingüe para enseñar una LE, ya que los estudiantes necesitan adquirir L2 en un ambiente de aprendizaje no amenazante. Por lo tanto, la MT podría usarse hasta cierto punto para guiar a los estudiantes de LE.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que AICLE se centra en la fusión de diferentes contenidos, estrategias y lenguajes, la integración tiene que ser un principio

básico en su planificación e implementación. De hecho, CLIL podría definirse como una red de conexiones entre las diferentes materias, temas, lenguajes y proyectos. Además, todas las nuevas habilidades y alfabetizaciones que los ciudadanos del siglo XXI necesitan adquirir para vivir en sociedades altamente complejas e interrelacionadas no se pueden enseñar y aprender en áreas de contenido aisladas. Por lo tanto, los currículos de todas las áreas de aprendizaje deben combinarse para desarrollar enfoques holísticos de aprendizaje y enseñanza. La integración debe implementarse a través de conexiones transversales entre materias, temas y subtemas diversos, pero especialmente en el campo AICLE, donde el desarrollo de plurialfabetizaciones relacionadas con las materias tiene como objetivo emplear la L2 para expresar conocimientos y contenidos. En este sentido, la interactividad juega un papel fundamental a la hora de plantear experiencias de aprendizaje significativas en las que los alumnos se enfrentan a problemas reales o cuestiones complejas que les obligan a aplicar sus conocimientos y emplear todos los recursos a su alcance para resolverlos creando productos reales.

El enfoque TBLT es adecuado para garantizar una transición exitosa de una planificación curricular AICLE integrada a su implementación, ya que las experiencias basadas en tareas establecen contextos ideales para desarrollar el aprendizaje integrado de una manera natural e inconsciente. Según Nunan (2004), el aprendizaje experiencial es uno de los principios fundamentales de la instrucción TBLT y CLIL, ya que el aprendizaje significativo y el crecimiento intelectual se logran cuando los estudiantes están realmente comprometidos con las experiencias de aprendizaje. Luego, los alumnos mejoran un conocimiento más profundo del contenido, pero también desarrollan habilidades de autorregulación porque al realizar tareas deben monitorear su propio proceso de aprendizaje (Nunan, 2004).

En cuanto a San Isidro (2017), la instrucción basada en tareas facilita la alineación del diseño curricular y su implementación en entornos CLIL, lo que lleva a resultados creativos. Sin embargo, los docentes bilingües deben proporcionar información preparatoria y de andamiaje mediante tareas previas y microtareas para garantizar que los alumnos puedan realizar la tarea final. Además, la programación de experiencias basadas en

tareas permite diferentes niveles de desempeño en grupos de habilidades mixtas y, por lo tanto, atiende a los diversos estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (San Isidro, 2017). Al diseñar tareas, se puede tener en cuenta una variedad de niveles intelectuales de desafío gracias a su naturaleza flexible y de resolución de problemas. De hecho, las tareas hacen que el aprendizaje sea más atractivo al desafiar a los alumnos a resolver problemas o responder preguntas significativas. Asimismo, Jensen (1998) enfatizó la necesidad de los estudiantes de desarrollar HOTS en contextos de aprendizaje ricos y significativos desde el punto de vista cognitivo. En ese sentido, formuló los siguientes factores clave para asegurar el aprendizaje significativo y la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes.

Tal y como se ha tratado dentro del marco teórico, la integración en CLIL se puede realizar a través del Framework 4Cs de Coyle. De hecho, Meyer empleó este marco como referencia para generar la Pirámide CLIL, que es un enfoque sistemático y probado destinado que planificar e implementar tareas orientadas a CLIL. La Pirámide CLIL es una herramienta práctica diseñada para ayudar a los profesores CLIL a programar lecciones y unidades y adaptar materiales proporcionándoles plantillas. Aunque la integración del contenido y el lenguaje es la base de la instrucción AICLE, es esencial tener en cuenta que es extremadamente difícil integrar todos los principios y estrategias de calidad en una sola tarea o lección. Por lo tanto, cuando se diseñan tareas, es necesario incorporarlas de manera secuencial organizando las tareas en torno a un tema o unidad central.

Meyer también desarrolló un modelo de plantilla diseñado para guiar el proceso de diseño de tareas CLIL. En sus palabras: “Para ayudar a los estudiantes y profesores a planificar sus lecciones con CLIL-Pyramid, hemos desarrollado una plantilla para unidades CLIL” (Meyer, 2010, p. 24). Para aplicar esta práctica herramienta, los diseñadores deben seleccionar un tema principal o una pregunta impulsora como punto de partida para estructurar los subtemas a su alrededor. Por lo tanto, este tipo de diseño inverso permite establecer relaciones a partir de un tema común. Luego, se desarrolla la interrelación entre temas y subtemas, pero también con respecto a las tareas, las habilidades lingüísticas y de

pensamiento involucradas, así como los medios empleados. En cuanto a la selección de una pregunta central, esta indagación puede ser más general o específica según los propósitos de la tarea. La utilidad de esta herramienta de planificación radica en su sencillez porque los elementos clave relacionados con los subtemas están claramente dispuestos. No obstante, Meyer (2010) destaca que este modelo de plantilla es un recurso flexible que puede ser ajustado por los docentes. Además, los educadores pueden organizar los diversos pasos para el diseño de tareas CLIL de acuerdo con su enfoque y objetivos de aprendizaje.

En el ámbito de la educación AICLE, los docentes siempre han señalado la necesidad de disponer de más materiales de aprendizaje y recursos extra para poder impartir una enseñanza integral y de calidad. Sin embargo, la aplicación de diversos soportes y herramientas destinadas a programar las unidades AICLE de forma estructurada y sistemática es tan relevante e imprescindible como la provisión material. Por lo tanto, las plantillas deben ser la piedra angular en el proceso de diseño de tareas AICLE, ya que son herramientas útiles y adecuadas para alinear las experiencias de aprendizaje con el currículo AICLE y fomentar el aprendizaje integrado entre todas las áreas de aprendizaje.

De hecho, la plantilla de Meyer se ha tomado como referencia para crear una versión más detallada de una plantilla CLIL destinada a diseñar secuencias de experiencias basadas en tareas. En cuanto a la estructura de la secuencia de tareas adaptada, está claramente inspirada en la proporcionada por Meyer porque ambas plantillas contienen varias tareas relacionadas entre sí y diseñadas en torno a un tema principal, no una tarea final. Esta secuencia de tareas marca una progresión entre tareas en cuanto a sus subtemas y contenidos, pero también desde el punto de vista cognitivo y lingüístico. Además, todos los títulos de las tareas son preguntas o consultas que deben ser respondidas o resueltas por los alumnos mediante la realización de las tareas. El nivel de interrelación entre las tareas es alto ya que se planea desarrollarlas como un continuo. Sin embargo, cada uno también podría tratarse de forma independiente y el profesor podría hacer ajustes de acuerdo con las circunstancias de los estudiantes o los objetivos de aprendizaje deseados.

Willis (2016) creó dos estructuras diferentes que contienen las etapas necesarias que deben seguirse al desarrollar e implementar tareas. Por un lado, el primer modelo para el diseño de tareas se basa en la Taxonomía de Bloom porque pretende asegurar la progresión cognitiva en la planificación e implementación de tareas. Separó las siguientes etapas cognitivas, cuyos objetivos están profundamente ligados a la evolución cognitiva (Willis, 2016):

1) La etapa de introducción tiene una función de lluvia de ideas a través de tareas que brindan a los alumnos retroalimentación sobre lo que saben sobre el tema. Existen numerosos tipos de tareas introductorias, como los juegos de lluvia de ideas o la visualización de materiales multimedia.

2) La etapa de investigación fomenta la investigación de los estudiantes sobre un tema en particular para familiarizarse con él. La manipulación también es fundamental dentro de esta etapa porque los estudiantes deben realizar tareas de emparejamiento, clasificación y lectura para descubrir el tema de una manera más profunda.

3) La etapa de consolidación permite que los estudiantes recopilen todos los contenidos que han aprendido y las habilidades que han adquirido, de manera estructurada. A tal efecto, los alumnos hacen uso de organizadores gráficos y mapas mentales para realizar tareas de organización.

4) Los alumnos de la etapa de creación desarrollan habilidades de pensamiento superiores (analizar, evaluar, crear) para generar un producto final, como una presentación digital, una infografía o un video. Por lo tanto, aplican lo aprendido de forma práctica y creativa.

Por otro lado, Willis estableció las siguientes fases lingüísticas para el diseño e implementación de tareas, con el fin de andamiar la adquisición del lenguaje de los estudiantes y garantizar que sean capaces de mantenerse al día con las demandas lingüísticas de las tareas (2013). Dentro del campo de la instrucción AICLE, esta progresión lingüística estructurada es especialmente relevante porque los estudiantes emplean sus habilidades de LE con el propósito de adquirir contenido.

- 1) La fase de presentación se concibió originalmente para emplear microtareas o pretareas para introducir vocabulario al comienzo de una tarea.
- 2) La fase de manipulación anima a los estudiantes a manipular el lenguaje de forma práctica hasta que se familiaricen con él.
- 3) La fase de producción fue concebida como un paso final dedicado a la utilización del lenguaje con fines propositivos y comunicativos. Por lo tanto, los alumnos deben emplear la LE cuando realizan diversas tareas basadas en la comunicación.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es hora de recapitular y recopilar los principales hallazgos de este artículo para discutir y comprender verdaderamente sus aportes pedagógicos. Antes de comenzar cualquier análisis, es necesario recordar que el objetivo principal fue explorar las similitudes entre los fundamentos de AICLE y las características de la instrucción basada en tareas, para establecer relaciones entre ambos enfoques y evaluar la utilidad de utilizar tareas en entornos bilingües. Además, también es relevante mencionar que este estudio tiene un enfoque práctico, ya que pretende proporcionar una visión funcional de cómo se pueden programar tareas en contextos AICLE. En otras palabras, este trabajo pretende instruir a los profesores AICLE sobre estrategias funcionales y procedimientos de aula para aplicar TBLT, pero también les proporciona herramientas e instrumentos prácticos para diseñar tareas bilingües.

Con respecto a las características de la instrucción CLIL y del TBLT, debe señalarse que establecer conexiones entre ambos enfoques fue un proceso continuo. Esto se debe al hecho de que ambas perspectivas de aprendizaje tienen enfoques holísticos y comparten numerosos principios, como su perspectiva centrada en el estudiante, su enfoque comunicativo, sus contextos de aprendizaje vinculados al mundo real, así como su necesidad de proporcionar a los estudiantes de L2 conocimientos ricos, aportes y materiales auténticos y significativos. Por lo tanto, considerando la naturaleza similar y la utilidad de ambos enfoques de aprendizaje dentro de la instrucción LE, son intrínsecamente

complementarios y su unión podría ser realmente útil para desarrollar una educación integrada entre diversas áreas temáticas. Finalmente, se puede concluir que la implementación de las 4C del Marco de Coyle se puede lograr mediante tareas AICLE contextualizadas y que los seis principios de calidad para la instrucción AICLE se pueden poner en práctica dentro de experiencias basadas en tareas.

En cuanto a los beneficios pedagógicos de llevar a cabo la instrucción bilingüe a través de tareas, este trabajo ha aportado algunas apreciaciones significativas. En primer lugar, las tareas son experiencias de aprendizaje ideales para promover el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas de los estudiantes, al mismo tiempo que las emplean de manera útil cuando trabajan temas AICLE. Esto es especialmente cierto dentro de las secuencias de tareas que realmente permiten abarcar la implementación de las cuatro habilidades.

En segundo lugar, TBLT permite brindar a los estudiantes mucha exposición a aportes ricos y lenguaje auténtico. Además, las tareas bien diseñadas son realmente adecuadas para el andamiaje de las demandas cognitivas y lingüísticas que garantizan la adquisición de los contenidos de la materia y el lenguaje CALP por parte de los niños. Sin embargo, dado que las tareas CLIL se centran en el significado y se insertan en contextos genuinos y reales, también fomentan una adquisición inconsciente de L2 por parte de los estudiantes. En tercer lugar, la naturaleza altamente comunicativa de las tareas dentro de AICLE y la necesidad de interacción oral y escrita en la L2 para realizarlas fomentan el desarrollo del lenguaje BICS en los alumnos. Además, las tareas grupales requieren colaboración y negociación de significados y como consecuencia los estudiantes mejoran sus estrategias de trabajo en equipo.

Por último, a la hora de analizar los instrumentos para el diseño de tareas AICLE, hay que tener en cuenta la escasez de estudios que aporten conocimientos prácticos sobre la aplicación de tareas en contextos de aprendizaje bilingüe. Sin embargo, después de examinar la funcionalidad de varias herramientas y marcos prácticos destinados al diseño de TBLT, se ha demostrado que podrían adaptarse perfectamente para secuenciar tareas bilingües. Este es el caso del Framework TBLT, cuya estructura se ha ajustado con éxito a la planificación de una secuencia

de tareas CLIL. Además, este estudio también pretendía refinar las herramientas prácticas existentes para el diseño de tareas, a fin de proporcionar a los educadores CLIL instrumentos integrales para secuenciar y programar tareas bilingües. Por lo tanto, las estructuras de algunos instrumentos de diseño de tareas, como el modelo CLIL de Meyer se han tomado como referencia para crear una versión de plantilla más detallada y ampliada (Meyer, 2010).

En resumen, a lo largo de este proyecto se ha llevado a cabo un análisis profundo de CLIL y TBLT, con el fin de identificar los beneficios educativos potenciales de combinar ambos enfoques. De hecho, como se ha demostrado tanto desde el punto de vista teórico como práctico, la implementación de experiencias basadas en tareas dentro de los campos bilingües aumenta la calidad y la eficiencia de la instrucción recibida por los estudiantes CLIL.

7. REFERENCIAS

- Baharun, H., Mohd Sidek, H. et al. (2016). *Task-based language learning: investigating the dynamics of learners' oral interaction*. IJASOS- International E-journal of Advances in Social Sciences.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL—Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Applied Linguistics. Oxford University Press.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. Madrid: Pulso.

- Meyer, O. (2012). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann, & T. Summer, *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg, Germany: Winter.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panavelil, A. (2015). Teaching and Learning to Write: Using a Task-based approach in an EFL Class. In Al-Mahrooqi, R., Singh V., Roscoe, A. *Methodologies for Effective Writing Instruction in EFL and ESL Class Rooms Edition*. USA: IGI Global.
- San Isidro, X. (2017). *CLIL in a multilingual setting: a longitudinal study on students, families and teachers*. Vitoria-Gasteiz: University of the Basque Country.
- Swan, M. (2005). *Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction*. Oxford: Applied Linguistics. Oxford University Press.
- Tardieu, C. & Dolitsky, M. (2012). Integrating the task-based approach to CLIL teaching. In J. de Dios, *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Viet Hung, N. (2012). *Mother Tongue Use in Task-Based Language Teaching Model*. Canadian Center of Science and Education.
- Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (2016). *A flexible framework for task-based learning: An overview of a task-based framework for language teaching*. revised version of (1996) *A framework for Task-Based Learning*.